

Governando pela emoção: curricularização das habilidades socioemocionais

Governing through emotion: the curricularization of socio-emotional skills

Gouverner par l'émotion: l'intégration des compétences socio-émotionnelles dans les programmes scolaires

DOI:10.18226/21784612.v31.e026018

Karla Saraiva¹

Dimitrius Gonçalves Machado²

Marília Blank³

Resumo: Este artigo visa problematizar como a intensificação da produção discursiva sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais mobiliza estratégias para a condução das condutas dos indivíduos e para o governo das emoções, promovendo transformações no que se entende por capital humano. Mais especificamente, dá-se atenção às orientações de organismos internacionais e como elas ressoam nas políticas curriculares brasileiras. A empiria relacionada aos organismos internacionais é composta por documentos publicados a partir de 2020, dois deles disponíveis no site da Unesco e outros três no site da OCDE. Em relação ao Brasil, analisa-se a inserção das habilidades socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular, no Novo Ensino Médio e nas Orientações para a Estratégia Sociemocional Brasil na Escola, bem como indícios da influência do Instituto Ayrton Senna e sua conexão com as orientações das instituições internacionais. A partir de uma análise do discurso foucaultiano, pode-se afirmar que essas habilidades vêm sendo tomadas como centrais para o bom funcionamento da sociedade e para equipar os indivíduos com melhores condições de sobreviver no

¹ Doutora em Educação (2006) pela UFRGS. Professora e pesquisadora da Universidade Estácio de Sá (UNESA), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, afiliada à linha de pesquisa Políticas, gestão e formação de professores.

² Possui graduação em Música pelo Centro Universitário Metodista (2017), graduação em Filosofia - Licenciatura pelo Centro Universitário Internacional (2022), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2020) e doutorado em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2025). Atualmente é Professor de Educação Básica II - Artes na EMEF - Professora Nancy Ferreira Pansera.

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS/UFRGS). Graduada em Ciências Sociais - Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Neoliberalismo e Sujeitos Escolares (GPense/UFRGS) e da Rede Internacional de Estudos Culturais em Educação (RIECedu). Professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

ambiente inseguro e hostil do neoliberalismo, tornando imprescindível o seu desenvolvimento para que eles estejam capacitados a enfrentar a crescente concorrência. Os docentes também devem desenvolvê-las para resistir às duras condições de trabalho. Em outra seção, o artigo mostra como as orientações desses organismos internacionais se atravessam nas políticas curriculares brasileiras, que passam a incorporar o imperativo de promover a aprendizagem socioemocional, focando na atuação do Instituto Ayrton Senna neste processo a partir de dados encontrados no Portal da Transparência do Governo Federal.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Educação. Neoliberalismo.

Abstract: This article aims to examine how the intensification of discourse on the development of social-emotional skills mobilizes strategies for guiding individual behavior and regulating emotions, thereby transforming the understanding of human capital. More specifically, it focuses on the guidelines issued by international organizations and how they are reflected in Brazilian curriculum policies. The empirical data related to international organizations consists of documents published since 2020, two of which are available on the UNESCO website and three others on the OECD website. Regarding Brazil, this study analyzes the inclusion of social-emotional skills in the National Common Core Curriculum, the New High School Curriculum, and the Guidelines for the Social-Emotional Strategy: Brazil in School, as well as evidence of the influence of the Ayrton Senna Institute and its connection to the guidelines of international institutions. Based on a Foucauldian discourse analysis, it can be argued that these skills are increasingly viewed as central to the proper functioning of society and to equipping individuals with better conditions to survive in the insecure and hostile environment of neoliberalism, making their development essential so that they are capable of facing growing competition. Teachers must also develop these skills to withstand harsh working conditions. In a second phase, the article demonstrates how the guidelines of these international organizations intersect with Brazilian curriculum policies, which have come to incorporate the imperative of promoting social-emotional learning, focusing on the role of the Ayrton Senna Institute in this process based on data gathered from the Federal Government's Transparency Portal.

Keywords: Social-emotional skills. Education. Neoliberalism.

Résumé: Cet article vise à examiner comment l'intensification du discours sur le développement des compétences socio-émotionnelles met en œuvre des stratégies visant à orienter les comportements individuels et à réguler les émotions, favorisant ainsi une évolution de la conception du capital humain. Plus précisément, il s'intéresse aux orientations émises par les organismes internationaux et à la manière dont celles-ci

se repercutent sur les politiques curriculaires brésiliennes. Les données empiriques relatives aux organismes internationaux proviennent de documents publiés à partir de 2020, dont deux sont disponibles sur le site de l'UNESCO et trois autres sur celui de l'OCDE. En ce qui concerne le Brésil, nous analysons l'intégration des compétences socio-émotionnelles dans la Base nationale commune des programmes scolaires, dans le Nouveau secondaire et dans les Orientations pour la stratégie socio-émotionnelle « Brasil na Escola », ainsi que les indices de l'influence de l'Institut Ayrton Senna et son lien avec les orientations des institutions internationales. À partir d'une analyse foucauldienne du discours, on peut affirmer que ces compétences sont considérées comme essentielles au bon fonctionnement de la société et pour doter les individus de meilleures conditions pour survivre dans l'environnement incertain et hostile du néolibéralisme, rendant leur développement indispensable pour qu'ils soient capables de faire face à la concurrence croissante. Les enseignants doivent également les développer pour résister aux conditions de travail difficiles. Dans un deuxième temps, l'article montre comment les orientations de ces organismes internationaux se reflètent dans les politiques curriculaires brésiliennes, qui intègrent désormais l'impératif de promouvoir l'apprentissage socio-émotionnel, en mettant l'accent sur l'action de l'Institut Ayrton Senna dans ce processus à partir de données extraites du Portail de la transparence du gouvernement fédéral.

Mots-clés: Compétences socio-émotionnelles. Éducation. Néolibéralisme.

Introdução

Nos últimos anos, houve uma crescente ênfase em torno das emoções. Na seara educacional, emergiu um imperativo de desenvolvimento das habilidades ou competências⁴ socioemocionais. Desde meados dos anos 2010, organismos internacionais vêm produzindo documentos que destacam o fato de as habilidades socioemocionais serem fundamentais para o *progresso social* (OCDE, 2015), para desenvolver a *economia criativa* (Banco Mundial, 2015) e para *superar os crescentes problemas de saúde mental que ocorrerão no século XXI* (Unesco, 2019). Os dois primeiros organismos, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Banco Mundial associam as habilidades socioemocionais ao desenvolvimento econômico, sinalizando que elas seriam requisitos para que indivíduos

⁴ Documentos da OCDE, da UNESCO e do Banco Mundial adotam, na maioria das vezes, *socio and emotional skills*, que pode ser traduzido por habilidades socioemocionais. Os documentos emitidos pelo MEC por vezes tratam de habilidades, por vezes de competências. Algumas vezes, a Unesco utiliza *socio and emotional learning (SEL)*, aprendizagem socioemocional (ASE). Tendo em vista a empiria escolhida, utilizaremos ora uma expressão, ora outra, de acordo com o que está sendo discutido.

possam ter boa inserção no mercado de trabalho, reproduzindo o princípio característico da racionalidade neoliberal de responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso. A Unesco aparentemente foge desse padrão, mas, ao associar a aprendizagem socioemocional (ASE) à saúde mental, volta a individualizar responsabilidades.

Esses organismos baseiam seus estudos principalmente na produção da *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2024), uma entidade privada fundada em 1994 que desenvolve pesquisas na área, cuja missão é disseminar a aprendizagem socioemocional. Consideramos que sua missão vem sendo plenamente cumprida, uma vez que a adoção de seus princípios por organizações tão poderosas e influentes capilariza a temática. Diversos países vêm introduzindo a ASE em suas políticas educacionais, como o Chile (Díaz; Oyanedel; Medina; Campos, 2024), a Argentina (Sorondo, 2023) e o Brasil, desde a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

O objetivo deste artigo é problematizar como a intensificação da produção discursiva sobre a aprendizagem socioemocional mobiliza estratégias de organismos internacionais para a condução das condutas e para o governo das emoções e seus efeitos nas políticas curriculares brasileiras. Analisaremos documentos produzidos por duas instituições internacionais que exercem influência crescente nas políticas educacionais contemporâneas: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Posteriormente, mostraremos como a produção dessas instituições vem se atravessando nas políticas nacionais.

Na próxima seção, se discutirá acerca da emergência da necessidade de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A seguir, apresentamos o material que será analisado e as orientações metodológicas, para depois expor as análises e as considerações finais.

Empresários de si e a gestão das emoções

A Modernidade frequentemente é apresentada como o momento em que predomina o triunfo da razão (Touraine, 1994). É a defesa racional de interesses que guiaria o *Homo oeconomicus* de Adam Smith, um dos fundadores das teorias liberais (Foucault, 2008). O positivismo de Auguste Comte eleva a razão a seu mais alto

patamar. Illouz (2007), contudo, propõe que o capitalismo teria sua emergência articulada a uma cultura emocional muito específica. A autora afirma que as práticas econômicas e emocionais estão imbricadas e são indissociáveis.

Ao tomarmos a emoção como foco de problematizações, é necessário indicar que nos afastamos do entendimento de emoção como algo dado, prévio e inerente ao indivíduo. Para isso, nos aliamos aos estudos de Le Breton (2019), em *Antropologia das emoções*. O autor trata da produção das emoções a partir de processos de significação cambiantes e em disputa situados em determinado contexto histórico e cultural; ou seja, ela não seria meramente cultural nem puramente natural. O processo de significação das emoções ocorre a partir de práticas em determinados grupos sociais. Essa delimitação é fundamental quando nos atentamos ao que é expresso como habilidades socioemocionais. Para Marín-Díaz (2012, p. 106), as emoções

se configuram e se expressam por uma constante dinâmica entre os fatores biológicos, fisiológicos e mímicas, gestos, atitudes, cadências próprias de um espaço que, ao se entenderem universais - o que não pode deixar de ser também entendido como etnocêntrico por supor-se como modelo e apagamento de diferenças -, nos impede de perceber essa imensa multiplicidade muitas vezes intraduzível entre territórios distantes.

A autora destaca que as emoções e o modo de as expressar constituem um aprendizado que se estende por toda a vida, e que ele acontece por meio de interações, uma vez que intervém nos processos de subjetivação por meio de uma complexa economia das emoções. E é este aprendizado que OCDE e Unesco desejam curricularizar.

A cultura emocional que está articulada à emergência do capitalismo foi constituída por meio do processo de crescente individualização, que produziu a ideia de um sujeito que apresenta interioridade e que interage com o mundo externo. “As emoções entraram no cenário do público ao mesmo tempo em que foram exaltadas e privilegiadas na vida privada” (Marín-Díaz, 2012). No final do século XX, com a consolidação da racionalidade neoliberal, ocorre o adensamento desse atravessamento; o sujeito disciplinado, portanto, tornou-se o ideal do capitalismo industrial (Foucault, 2014). Entretanto, as formas produtivas atuais descolam-se da organização

disciplinar, e o atual capitalismo de plataforma prioriza as potências da alma, ainda que continue requerendo as forças do corpo.

Cabe destacar que entendemos o neoliberalismo não como uma teoria econômica ou uma ideologia, mas como um modo de vida que coloca o mercado como condição central de existência e a empresa como modelo de condução das condutas (Foucault, 2008). Desse modo, a tônica passa a ser uma concorrência generalizada, que recobre todos os aspectos da vida humana. Para a racionalidade neoliberal, o Estado tem como função intensificar a concorrência, especialmente entre indivíduos. Uma dessas estratégias é intervir nos processos educacionais, de modo a produzir sujeitos que tenham competências e habilidades desejáveis para o mercado de trabalho. Ou seja, o Estado deve se ocupar em maximizar o que Schultz (1973) chamou de capital humano.

De acordo com Dardot e Laval (2016), no neoliberalismo as emoções e os desejos passam a ser vistos como a chave para um maior desempenho nas empresas, de modo que saber gerir emoções torna-se parte do capital humano. Conforme Illouz (2007, p. 140-141, tradução nossa), “os testes de personalidade [...] se instituíram nas empresas para contratação de pessoas. Os testes de personalidade são para as emoções o que os exames acadêmicos são para o capital cultural, ou seja, uma forma de sancionar, legitimar e autorizar um estilo emocional específico”⁵. Han (2020) afirma que a psiquê passa a ser objeto de relações de poder mais sutis, que se introjetam nas minúcias de cada indivíduo, buscando otimizar sua performance dentro da lógica de mercado. Para isso, procura-se mobilizar cada um a investir em si mesmo em função do reconhecimento das próprias emoções. De acordo com Ciervo e Silva (2019), atualmente, a cultura se fundamenta no mercado, o que faz com que o estilo emocional desejável seja configurado da mesma forma. Nesse contexto, podemos pensar que aspectos como o autocuidado, a resiliência, a conquista da felicidade ou a realização pessoal estariam imbricados na produção de um sujeito que confunde os objetivos do mercado com seus desejos pessoais. Provido de habilidades socioemocionais, o sujeito poderá participar do jogo da concorrência, uma vez que detém a gestão de

⁵ Trecho original: “los tests de personalidad [...] que se instituyeron para contratar personal en las empresas. Los tests de personalidad son a las emociones lo que los exámenes académicos al capital cultural, es decir, una manera de sancionar, legitimar y autorizar un estilo emocional específico”

suas emoções como diferencial e a utilizando para sobreviver em um mundo de trabalho precarizado (Saraiva, 2022).

Desse modo, emoções são transformadas em habilidades a serem desenvolvidas no âmbito da racionalidade neoliberal, que orienta o indivíduo a elaborar seu “funcionamento” tal qual uma empresa. Ou seja, como afirmam Díaz, Oyanedel, Medina e Campos (2024), a elaboração de habilidades socioemocionais constitui o *emo-empreendedor*. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 328), “a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição [...], assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos”. Nesse sentido, as emoções são parte da gestão neoliberal de um capital humano que deve ser aumentado e valorizado pelos sujeitos.

A gestão neoliberal de si mesmo consiste em fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente, com a insatisfação que [...] sente por desempenhos passados. Os problemas econômicos são vistos como problemas organizacionais, e estes se resumem, por sua vez, a problemas psíquicos relacionados a um domínio insuficiente de si e da relação com os outros. A fonte da eficácia está no indivíduo: ela não pode mais vir de uma autoridade externa. É necessário fazer um trabalho intrapsíquico para procurar a motivação profunda (Dardot; Laval, 2016, p. 345).

Assim, entendemos que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais constitui a gestão de si no âmbito da governamentalidade neoliberal (Foucault, 2008). Podemos entender o sujeito empresário de si como resultado da combinação da concepção psicológica, da norma econômica da concorrência e do indivíduo representado como capital humano. Ademais, a governamentalidade neoliberal entendida como modo de vida, conforme já abordamos neste texto, alastra-se por meio de discursividades, entre elas, as orientações da OCDE e da Unesco para a educação e as políticas curriculares brasileiras.

Os caminhos da pesquisa

A pesquisa está baseada nas teorizações foucaultianas, tomando o conceito de governamentalidade neoliberal como uma grade de inteligibilidade, ou seja, como uma racionalidade política privilegiada

na estruturação de estratégias para conduzir as condutas dos sujeitos (Veiga-Neto; Traversini, 2009). Essa ferramenta permite desenvolver uma análise do discurso para compreender desenvolvimento de competências socioemocionais funciona como uma estratégia para produzir as subjetividades alinhadas à racionalidade política atual.

A fim de analisar a atuação de entidades internacionais na produção de um imperativo de desenvolvimento das competências socioemocionais, escolhemos as com maior influência na atualidade: a OCDE e a Unesco. A OCDE, apesar de ter foco na economia, produz documentos em diversas áreas correlatas, entre elas a educação. Constitui-se como uma força que impulsiona a circulação de discursos cujos efeitos incidem nas políticas nacionais. Segundo seu próprio *site*, é uma organização internacional composta por 38 países membros, mas que induz reformas em mais de 100 países ao redor do mundo (OCDE, 2026). O Ministério da Educação (MEC) define a OCDE como uma parceira para a “promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação” (Brasil, 2026a). Para esta pesquisa, utilizamos como material empírico os documentos produzidos a partir de 2020 que tratam das competências socioemocionais: *Building the future of education*, “Construindo o futuro da educação”, tradução nossa (OCDE, 2023), e *Beyond Academic Learning: first results from the survey of social and emotional skills*, “Além da aprendizagem acadêmica: primeiros resultados da pesquisa de habilidades socioemocionais”, tradução nossa (OCDE, 2021).

A Unesco é uma agência das Nações Unidas (ONU) que tem por finalidade promover a paz por meio da cooperação internacional nos âmbitos de educação, ciência e cultura. Segundo o *site* do MEC, auxilia 193 países “na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades” (Brasil, 2026b). O MEC e a Unesco “têm como objetivo comum a promoção de ações com vistas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade” (Brasil, 2026b). A Unesco atua diretamente na orientação de políticas públicas, produzindo documentos informativos e diretrizes sobre diversos temas. Entre eles, encontram-se publicações relacionadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Para a pesquisa, selecionamos o publicado a partir de 2020: *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*, “Promoção do bem-estar socioemocional de crianças e jovens durante a crise”, tradução nossa (Unesco, 2020),

“Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” (UNESCO, 2022) e *Social and emotional learning must be a priority for transformed early education* “Aprendizagem socioemocional deve ser uma prioridade para transformação da educação infantil”, tradução nossa (Darr, 2023)⁶.

A análise desses documentos, apresentada a seguir, será desenvolvida a partir de dois focos de análise definidos em decorrência do material, conforme as orientações metodológicas de Saraiva (2009): *benefícios para estudantes e para a sociedade e convocação docente*. Essa definição deu-se após um primeiro movimento analítico realizado sobre um banco de excertos extraídos da empiria.

Para problematizar a articulação dessas orientações às políticas curriculares nacionais, evidenciamos de que modo o tema aparece na BNCC, no Novo Ensino Médio e em materiais do Programa Brasil Escola, além de mostrar a atuação da Fundação Ayrton Senna junto ao Governo Federal por meio de rastreio de dados no Portal da Transparência.

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: benefícios para estudantes e para a sociedade

O documento *Building the future of education* (OCDE, 2023) discute como a OCDE pode contribuir para superar os desafios que os próximos anos estabelecerão para as políticas educacionais. Ele informa que a OCDE vem dando suporte ao desenvolvimento e à transformação dos sistemas educacionais de diversos países nos últimos 60 anos e que, para manter-se relevante, precisa se envolver com questões emergentes e “antecipar uma gama de futuros possíveis e de oportunidades que estão moldando o futuro da aprendizagem”⁷ (OCDE, 2023, p. 1, tradução nossa).

A instituição coloca-se como uma vanguarda que auxilia o mundo a se preparar para o futuro. Entretanto, é plausível afirmar que esse movimento, mais do que antecipar, constitui o futuro. O documento afirma, ainda, que “Este é um bom momento para promover mudanças”⁸ (OCDE, 2023, p. 1, tradução nossa), valendo-se do que considera avanços disruptivos promovidos pela pandemia de covid-

⁶ Este é um artigo de terceiros publicado no *site* da Unesco, sugerindo ter apoio da instituição.

⁷ Trecho original: “anticipate a range of possible futures and plausible opportunities that are shaping the future of learning”.

⁸ Trecho original: “This is a good moment to face this changes”

19. A grave crise sanitária que o mundo vivenciou, portanto, passa a ser significada pela OCDE como oportunidade para mudanças, o que corrobora as discussões de Klein (2008), de acordo com quem o neoliberalismo se valeria de crises para avançar, aproveitando-as para pôr seus princípios em prática ao apresentá-los como soluções.

O documento foi construído tendo em vista a suposta preocupação da OCDE em relação ao preparo para um futuro incerto. Nesse contexto, “a educação não deve mais apenas ensinar algo aos alunos, mas deve ajudá-los a desenvolver uma bússola confiável e ferramentas para navegar com confiança em um mundo complexo, volátil e incerto”⁹(OCDE, 2023, p. 3, tradução nossa). Essa metáfora da navegação coloca cada um como único responsável pela sua jornada em um ambiente que se modifica constantemente, aprendendo a habitar um mar tempestuoso. Ou seja, o futuro é incerto, sendo a única certeza a precariedade e a insegurança que marcarão a vida futura, em uma grande arena de concorrentes lutando para sobreviver. Nenhuma coesão social é prevista para enfrentar as tempestades.

A OCDE reconhece seu protagonismo no estímulo ao desenvolvimento das competências socioemocionais e aponta ele que deveria ser um dos aspectos norteadores da educação: “Graças, em parte, ao trabalho pioneiro da OCDE sobre este tema, a ideia de [...] a aprendizagem socioemocional [ser] tão importante [quanto] o desenvolvimento dos domínios cognitivos está ganhando força”¹⁰ (OCDE, 2023, p. 9, tradução nossa). A organização reafirma que “a iniciativa de incluir a aprendizagem socioemocional juntamente com o conteúdo disciplinar no trabalho educacional da OCDE foi importante e continuará a ser uma área estratégica de trabalho em um futuro próximo e em médio prazo”¹¹ (OCDE, 2023, p. 9, tradução nossa).

Em 2020, a Unesco lançou um documento com orientações para a educação no contexto da pandemia, referindo-se a ela tam-

⁹ Trecho original: “Education is no longer just about teaching learners something but about helping them develop a reliable compass and the tools to confidently navigate through a complex, volatile, and uncertain world”

¹⁰ Trecho original: “Thanks in part to the OECD’s pioneering work on this topic, the idea that social and emotional learning is as important as the development of cognitive domains is gaining traction”

¹¹ Trecho original: “The move to include social and emotional learning alongside disciplinary content in OECD’s education work was an important one and will continue to be a strategic area of work for the near and mid-term future”

bém como crise. Porém, diferentemente da OCDE, destaca que isso acarretou diversas consequências negativas, afirmando que:

Para enfrentar e contrapor a ansiedade social, a agitação emocional e a insegurança assustadora que a COVID-19 desencadeou, é urgente que as famílias e as comunidades desenvolvam competências vitais de adaptação e resiliência emocional. As habilidades socioemocionais são *práticas bem estabelecidas e com base empírica* que podem ser adaptadas para fornecer às crianças, aos jovens, aos pais e aos professores as ferramentas, as habilidades, as atitudes e as condutas necessários para que se mantenham saudáveis e positivos, explorem suas emoções, pratiquem um envolvimento consciente, exibam um comportamento pró-social e enfrentem os desafios diários (Unesco, 2020, p. 2, grifo nosso, tradução nossa)¹².

O excerto acima apresenta as habilidades socioemocionais como práticas baseadas em evidências, evidenciando um entendimento universalizante das emoções moldado pelas ciências da saúde, desconsiderando os complexos processos de significação que atravessam cada sujeito nas diferentes culturas e que limitam a eficácia do uso de *bases empíricas*, possivelmente produzidas no norte global. Além disso, revestir determinadas práticas com o manto da neutralidade científica supostamente as afastariam de posições ideológicas. Cabe observar que o neoliberalismo, ao se firmar como racionalidade dominante, passa a ocupar um lugar naturalizado de neutralidade e de cientificidade, conseguindo que qualquer outra forma de dar razões a algo passe a ser entendida como ideológica (Dardot; Laval, 2016).

Ainda em relação ao excerto acima, chama a atenção a ideia de que, em meio a uma pandemia, com milhões de mortos, temor em relação à própria saúde, isolamento e problemas econômicos profundos, esperava-se que os sujeitos se *mantivessem positivos*. Segundo Cabañas e Illouz (2022), no âmbito do neoliberalismo, a felicidade é de exclusiva responsabilidade do indivíduo, independentemente de qualquer questão social. É nesse escopo que floresce a psicologia positiva, que pretende auxiliar cada um a obter a felicidade ou, pelo menos, manter a positividade, a despeito de qualquer dificuldade que

¹² Trecho original: “Para abordar y contrarrestar la ansiedad social, la convulsión emocional y la atemorizante inseguridad que ha desatado el COVID-19, es urgente que las familias y las comunidades desarrollen habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. Las habilidades socioemocionales son prácticas bien establecidas y con base empírica que se pueden adaptar con el fin de entregar a niños, niñas, jóvenes, padres, madres y docentes las herramientas, habilidades, actitudes y conductas necesarias para mantenerse sanos y positivos, explorar en sus emociones, practicar un compromiso consciente, exhibir una conducta prosocial y lidiar con los desafíos diarios”.

enfrentem. Isso indica uma conexão entre a psicologia positiva e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pois, conforme o excerto acima, bastaria contar com as ferramentas adequadas para manter-se positivo em meio ao caos pandêmico. Além disto, é importante problematizar os aspectos éticos acerca das habilidades socioemocionais, questionando como o imperativo da positividade e da felicidade pode produzir desconexão em relação ao outro e ao seu sofrimento.

Para a Unesco (2020, p. 4, tradução nossa), “Devem ser priorizadas as competências relacionadas com a ASE”¹³. A OCDE (2021, p. 3, tradução nossa) aponta que “habilidades socioemocionais são a base do bem-estar e do desempenho acadêmico dos estudantes”.¹⁴ Para essas instituições, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve rivalizar com o aprendizado de disciplinas acadêmicas no currículo escolar. A OCDE (2021, p. 3, tradução nossa) apresenta resultados de avaliações da ASE em diversos países, que representa o “esforço internacional mais abrangente até o momento para coletar relatórios de alunos, pais e professores sobre as habilidades socioemocionais dos alunos de 10 e 15 anos de idade”.¹⁵ De acordo com o relatório:

Habilidades socioemocionais são um subconjunto das aptidões, atributos e características de um indivíduo que são importantes para o *sucesso individual* e o *funcionamento social*. Elas abrangem disposições comportamentais, estados internos, abordagens de tarefas e gerenciamento e controle de comportamento e sentimentos. As *crenças sobre si mesmo e sobre o mundo* que caracterizam os relacionamentos de um indivíduo com os outros também são componentes de habilidades socioemocionais. Elas desempenham um papel importante no desenvolvimento de crianças e adolescentes e, combinadas com o desempenho acadêmico e as competências cognitivas, representam um conjunto holístico de habilidades essenciais para o sucesso na escola e na vida adulta. Mas as competências socioemocionais são mais do que simplesmente facilitadoras do desenvolvimento cognitivo e acadêmico; elas são *um importante resultado*

¹³ Trecho original: “Se deben priorizar las competencias relacionadas con el ASE”

¹⁴ Trecho original: “Social and emotional skills are the bedrock of students’ well-being and academic achievement”.

¹⁵ Trecho original: “the most comprehensive international effort to date to collect reports from students, parents and teachers on the social and emotional skills of learners at age 10 and 15”.

do desenvolvimento por si só (OCDE, 2021, p. 20, grifo nosso, tradução nossa).¹⁶

Para ambas as instituições, UNESCO e OCDE, a ASE traz benefícios amplos. Enquanto a Unesco indica que habilidades socioemocionais são importantes para enfrentar desafios diários, a OCDE considera que seu desenvolvimento é autojustificado, possivelmente por serem condição para o *sucesso individual* e para o *bom funcionamento social*, o que associa o bom funcionamento da sociedade a habilidades individuais. Também é importante notar que as habilidades socioemocionais são articuladas com crenças sobre *si sobre o mundo*, o que implica o desenvolvimento de valores. Se os sujeitos forem orientados a crerem apenas em seu próprio potencial para superar limitações e enfrentar problemas, bem como para uma percepção de mundo como um mercado para a livre concorrência, as habilidades socioemocionais desenvolvidas devem se alinhar a isso. Segundo Ciervo (2019, p. 30):

Cada indivíduo deve trabalhar em si mesmo e gerir suas emoções e condutas, deixando à margem do debate as condições institucionais, culturais e socioeconômicas e reforçando, assim, o processo de individualização contemporâneo. Em contrapartida, esses discursos geram novas formas de conformismo perante as condições de vida de cada um, promovendo especialmente a adaptação dos sujeitos.

Entendemos, ainda, que as habilidades socioemocionais viriam inculcar os valores de determinada parcela da humanidade, ambientando sua universalização. Aqui, traçamos um paralelo com a instituição das escolas públicas na Europa, no século XIX. Segundo Varela e Alvarez-Uría (1992), um dos objetivos dessa escolarização foi introjetar os valores burgueses nas classes populares, reduzindo seu potencial político para insurgências. Talvez o mesmo sirva para a ASE.

¹⁶ Trecho original: “Social and emotional skills are a subset of an individual’s abilities, attributes and characteristics that are important for individual success and social functioning. They encompass behavioural dispositions, internal states, approaches to tasks, and management and control of behaviour and feelings. Beliefs about the self and the world that characterise an individual’s relationships to others are also components of social and emotional skills. Social and emotional skills play an important role in the development of children and adolescents and, combined with academic achievement and cognitive skills, represent a holistic set of skills essential for success at school and later life. But social and emotional skills are more than simply enablers of cognitive and academic growth; they are an important developmental outcome in their own right”.

O relatório de pesquisa da OCDE traz, em diversos momentos, considerações sobre renda e empregabilidade. Segundo o documento, “vários estudos demonstraram que certas habilidades socioemocionais estão relacionadas com os resultados em termos de emprego e rendimentos”¹⁷ (OCDE, 2021, p. 24, tradução nossa). A Unesco também tece considerações no mesmo sentido em dois dos documentos analisados. Em um deles, argumenta que a “falta de ASE nos sistemas educativos pode ter como resultado a perda de produtividade econômica de até 29% do Produto Interno Bruto”¹⁸ (Unesco, 2020, p. 3, tradução nossa). Já um artigo publicado em seu *site* afirma

[...] que programas de aprendizagem socioemocional bem concebidos produzem um retorno médio de 11 dólares [a] cada dólar gasto e melhoram uma série de resultados dos alunos, incluindo habilidades socioemocionais, desempenho acadêmico, comportamento e conduta social e atitudes (Darr, 2023, n.p., tradução nossa).¹⁹

Logo, tanto a OCDE, quanto a Unesco estão preocupadas em produzir condições para estimular a concorrência e a meritocracia, apegando-se a uma concepção cada vez mais contestada de que a educação seria capaz de reduzir desigualdades (Medeiros, 2023). Outro dado que chama a atenção é a numeralização dos efeitos das habilidades socioemocionais na economia.

Os documentos aqui analisados tomam as habilidades socioemocionais como aquilo que Cabañas e Illouz denominam de capital psicológico, que proporciona distinção e fortalecimento frente à concorrência. Para os autores, o conceito de capital humano vem sendo

[...] posto para escanteio e as atenções agora se concentram nos aspectos relacionados à felicidade, como pontos fortes pessoais, autonomia, autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência, a fim de aumentar as chances de sucesso no desempenho de tarefas desafiadoras, na obtenção de vantagens competitivas, na formulação de atribuições positivas quanto aos resultados profissionais obtidos, na

¹⁷ Trecho original: “A number of studies have shown that certain social and emotional skills are related to employment outcomes”.

¹⁸ Trecho original: “La falta de ASE en los sistemas educativos puede dar como resultado pérdidas en la productividad económica de hasta un 29% del producto interno bruto”.

¹⁹ Trecho original: “Well-designed social-emotional learning programs have been found to yield an average return of US\$11 for every dollar spent, and to improve a range of student outcomes, including social and emotional skills, academic performance, social behavior and conduct, and attitudes”.

perseverança e em levantar e dar uma volta por cima diante de problemas (Cabañas; Illouz, 2022, p. 149).

O entendimento de que a gestão das emoções é de responsabilidade do indivíduo ignora as condições em que se produzem as emoções e seus efeitos, como podemos perceber a seguir:

A pesquisa não mediu apenas habilidades socioemocionais, mas também efeitos importantes sobre bem-estar. Os resultados mostram que as habilidades socioemocionais dos estudantes estão intimamente relacionadas ao seu bem-estar psicológico, mesmo depois de isoladas as variáveis de nível socioeconômico e gênero. Esse é particularmente o caso da tolerância ao estresse, otimismo e controle emocional. Ser otimista está consistentemente relacionado a um nível mais alto de satisfação com a vida e ao bem-estar psicológico atual em todas as cidades. A tolerância ao estresse e o otimismo estão fortemente relacionados a um nível mais baixo de ansiedade. Os estudantes que se avaliaram como mais tolerantes ao estresse, otimistas e no controle de suas emoções relataram níveis mais elevados de bem-estar psicológico (OCDE, 2021, p. 4, tradução nossa).²⁰

Desse modo, um conceito abrangente como o de bem-estar é associado a um capital psicológico individual, fazendo com que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais seja uma estratégia para suportar um ambiente em que as políticas públicas de bem-estar são crescentemente desmanteladas, e a confiança, corroída. Não importa melhorar as condições de vida das populações, mas equipar a escola para trabalhar a capacidade de aceitar e de se adaptar a esse ambiente hostil e inseguro, convocando os professores a participarem desse processo.

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais: convocando a docência

Conforme artigo publicado pela Unesco, a ASE traz benefícios para os estudantes e para os docentes, visto que as “competências

²⁰ Trecho original: “The survey did not just measure social and emotional skills but also important well-being outcomes. The results show that students’ social and emotional skills are closely related to students’ psychological well-being even after accounting for social status and gender. This is particularly the case for stress resistance, optimism and emotional control. Being optimistic is consistently related to both a higher level of life satisfaction and current psychological wellbeing across cities. Stress resistance and being optimistic are strongly related to a lower level of test anxiety. Students who assessed themselves as being more stress-resistant, optimistic and in control of their emotions reported higher levels of psychological well-being”.

socioemocionais podem ajudar a reduzir e prevenir o esgotamento dos professores, proporcionando habilidades de adaptação necessárias para lidar com as exigências do ensino e gerir as suas salas de aula”²¹ (Darr, 2023, n.p., tradução nossa). O documento ainda aponta que “essas habilidades e competências são particularmente importantes para [que] os professores do nível pré-primário possam dar suporte para a construção de um embasamento que prepare as crianças pequenas para a aprendizagem ao longo da vida”²² (Darr, 2023, n.p., tradução nossa).

Portanto, os professores não apenas deveriam se encarregar de desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos, como também ter essas habilidades desenvolvidas. Observe-se que o último excerto traz uma afirmação, sem explicações, que relaciona as habilidades socioemocionais dos docentes ao favorecimento de processos de aprendizagem ao longo da vida, algo que vem sendo valorizado no âmbito da governamentalidade neoliberal para fortalecer a meritocracia e promover a concorrência. De acordo com Oliveira (2022, p. 225), “o modelo neoliberal e suas engrenagens conseguiram perverter um termo que, deixando de relacionar-se com o prazer da descoberta, sofreu uma transição para um fardo que os sujeitos devem acumular cada vez mais em sua trajetória de vida”.

Em outro documento, a Unesco (2020, p. 4, tradução nossa) coloca como um objetivo de longo prazo:

garantir aos docentes capacitação e prática de ASE [...] por meio da inclusão da ASE nos programas de formação docentes, tanto em capacitação prévia como na prática da docência e nos programas de desenvolvimento profissional com a finalidade de abordar o estresse e impulsionar as competências emocionais e sociais em aula.²³

Em um terceiro documento, ressalva:

Deve-se reconhecer, no entanto, que essa aprendizagem impõe exigências extras aos professores e que eles devem ser apoiados para realizar esse trabalho. Ao olharmos para

²¹ Trecho original: “Social-emotional competencies may help reduce and prevent teacher burnout by providing coping skills needed to navigate teaching demands and manage their classrooms”.

²² Trecho original: “Such skills and competencies are particularly important for teachers at the pre-primary level to support young children’s foundations for lifelong learning”.

²³ Trecho original: “Garantizar a las y los docentes capacitación y práctica de ASE [...] incluir el ASE en los programas de formación docente, tanto en la capacitación previa como en la práctica de la docencia, y en programas de desarrollo profesional a fin de abordar el estrés e impulsar las competencias emocionales y sociales en el aula”.

2050, não podemos nos dar ao luxo de investir pouco na aprendizagem social e emocional – ela é fundamental para a criatividade humana, moralidade, julgamento e ação para enfrentar os desafios futuros (Unesco, 2022, p. 66).

Ou seja, percebemos nos três documentos disponibilizados pela Unesco o apelo a uma formação docente para desenvolver em si e nos estudantes as habilidades socioemocionais. O papel do professor é ressignificado como o de um profissional responsável pelo aprendizado da gestão das emoções. De acordo com o último excerto, para a Unesco a capacidade de trabalhar com a ASE deve ser uma das competências dos docentes, necessária, inclusive, para garantir a moralidade. O documento não elucida o que entende por moralidade. Contudo, essa passagem nos remete, novamente, ao artigo de Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 72), quando afirmam que o professor das escolas públicas europeias, do século XIX, não detinha “tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne na sua passagem pela Escola Normal”. Os professores devem contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais por seus alunos, ou seja, devem ensinar técnicas para um governo de si, produzindo processos de moralização contemporâneos. Assim como no século XIX a moral foi pautada nos valores burgueses, repudiando valores das classes populares; a definição de que habilidades socioemocionais devem ser desenvolvidas hoje, portanto, foi realizada por representantes do Norte Global, fazendo-as aparecer como valores universais. Em relação aos documentos da OCDE, é insignificante o que aparece acerca da docência.

A questão do desenvolvimento das habilidades socioemocionais consolidou-se na discursividade de organizações internacionais a partir do final da segunda década do século XXI. Na próxima seção, pretendemos mostrar um encaixe entre as orientações internacionais e as políticas curriculares brasileiras no mesmo período.

Efeitos nas políticas curriculares brasileiras

A primeira referência a habilidades socioemocionais em documentos que orientam os currículos de Educação Básica no país apareceu na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), ainda que de modo bastante tímido. A Base é organizada a

partir do conceito de competência, conceituando-a “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e *socioemocionais*), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018a, p. 8). Portanto, na BNCC, as habilidades socioemocionais são mobilizadas para construir uma competência. Isso é tudo.

Embora o tema não receba maior destaque na BNCC, a presença das habilidades socioemocionais nesse documento pode ser problematizada a partir de outras pesquisas. Caetano (2020) mostrou que a construção da BNCC foi amplamente apoiada e financiada por uma rede de instituições privadas que se articularam através do Movimento pela Base (MPB), cuja finalidade é ajustar a política curricular brasileira às orientações das agências internacionais. Embora o Movimento tenha sido criado em 2013, em meio às discussões do Plano Nacional de Educação, visando defender a elaboração da Base, sua atuação tornou-se mais forte após o *impeachment* de Dilma Rousseff, quando a presidência passou para Michel Temer. Uma das instituições que compõem essa rede é o Instituto Ayrton Senna, que atua desenvolvendo pesquisas, realizando formação continuada de professores e apresentando propostas para a educação, cujos esforços nos últimos anos estão direcionados, majoritariamente, para a promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais (Instituto Ayrton Senna, 2022).

O tema volta a aparecer nas diretrizes curriculares do novo Ensino Médio (Brasil, 2018b). Existem, nesse documento, seis referências ao termo “socioemocionais”, que é utilizado em dois contextos: para aludir a uma “formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2018b, p. 2) e a um tipo de habilidade, tal como na BNCC. Nesse contexto, os aspectos socioemocionais já se tornam parte da formação e, por isso, devem ser curricularizados.

Em 2021, o MEC lançou o Programa Brasil Escola, “com a finalidade de induzir e fomentar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar” (Brasil, 2021a, n.p.), que tem como um de seus objetivos “implementar projetos e rotinas que permitam a melhoria das aprendizagens e diminuição da reprovação, [...] por meio de acompanhamento personalizado do desenvolvimento das competên-

cias cognitivas e *socioemocionais*” (Brasil, 2021a, n.p.). Para dar conta dessa recomendação, lançou no mesmo ano um conjunto de materiais com *Orientações para a Estratégia Sociemocional Brasil na Escola* (Brasil, 2021b), entre eles um *Manual de Implementação Escolar da Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional* e outro para a *Formação de facilitadores*. Esses documentos apresentam a fundamentação para o desenvolvimento das competências socioemocionais, bem como metodologias de trabalho e sugestões de atividades.

É possível estabelecer aqui uma triangulação entre as políticas públicas, o Instituto Ayrton Senna (IAS) e os órgãos internacionais OCDE e Unesco. Segundo o próprio *site* do IAS,

Por meio de ações de articulação e incidência, buscamos *influenciar positivamente a formulação de políticas* que promovam a qualidade e equidade na educação, promovendo trocas, eventos e encontros com formuladores de políticas, universidades e diversos atores do setor educacional (Instituto Ayrton Senna, 2025, grifo nosso).

O Instituto também atua em programas junto a escolas e na formação de professores. Segundo seu relatório de 2023, o projeto *Diálogos socioemocionais* atingiu 1,9 mil escolas brasileiras e atendeu mais de 560 mil estudantes no ano em questão (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Para compreender a ação do IAS, buscamos elementos que mostrem sua atuação na formulação de políticas públicas que visam curricularizar o desenvolvimento de competências socioemocionais. Em geral, esses processos de *advocacy*²⁴ são bastante difíceis de rastrear, tendo em vista que muitas vezes não são institucionalizados. A partir de uma busca no Portal da Transparência do Governo Federal, não foi possível encontrar parcerias ou contratos com o IAS, mas foram localizadas 96 viagens de servidores para participarem de atividades do Instituto, sendo que seis delas explicitavam atividades relacionadas à ASE.

As primeiras viagens de servidores para participar de atividades do IAS associadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais foram em setembro 2014, no governo Dilma Rousseff. Na ocasião, cinco servidores²⁵ participaram do seminário *Avaliação edu-*

²⁴ *Advocacy* são práticas utilizadas por empresas, organizações e movimentos sociais, entre outros, para influenciar a elaboração de leis e políticas públicas.

²⁵ Ver: <https://portaldatransparencia.gov.br/viagens/28865827>, <https://portaldatransparencia.gov.br/viagens/28865827>

cacional de competências socioemocionais, promovido pela instituição. Dois deles eram representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e participaram de reuniões para discutir, conforme justificativa da viagem colocada no Portal, *competências socioemocionais em políticas públicas*, incluindo Frederico Neves Condé, Diretor de Avaliação da Educação Básica do INEP.

Localizamos apenas mais uma viagem para tratar do tema das competências socioemocionais com o IAS: ela ocorreu em setembro de 2018, no governo Michel Temer, e visava discutir possibilidades para mensurar competências socioemocionais pelo Inep, buscando construir uma matriz de competências. Pelo menos duas servidoras participaram da reunião: a requerente da viagem e a presidente do Inep, Maria Inês Fini.²⁶ Cabe notar que pode ter havido outras viagens de servidores para atividades com o IAS, porém sem que o nome da instituição estivesse presente na justificativa. Também não temos conhecimento das ocasiões em que representantes do IAS foram recebidos por servidores do MEC e até mesmo por congressistas para atuarem na proposição de políticas públicas. Entretanto, as viagens acima arroladas já dão fortes indícios dessa ação.

Uma dessas viagens para reuniões no IAS, apesar de a justificativa não mencionar a ASE, chamou nossa atenção. Ela foi realizada em outubro de 2018 para tratar da participação do Brasil na OCDE. Dela participaram Maria Inês Fini, o ministro da educação, Rossieli Soares da Silva, e a secretária de educação básica, Kátia Smole, que se encontraram com Viviane Senna e Mozart Neves no Instituto Ayrton Senna, conforme consta na justificativa. Isso indica a importância do IAS na formulação das políticas educacionais e sua forte ligação com a OCDE. Essa ligação é confirmada pelo próprio Instituto, que menciona no seu relatório de 2023 parcerias tanto com a OCDE quanto com a Unesco (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Cabe ainda ressaltar a convergência do trabalho da OCDE, do IAS e das orientações do *Manual de Implementação Escolar da Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional* (Brasil, 2021), que se utilizam do referencial, criado e difundido pela *Collaborative*

gov.br/viagens/38162744, <https://portaldatransparencia.gov.br/viagens/36260106>, <https://portaldatransparencia.gov.br/viagens/35573096>, <https://portaldatransparencia.gov.br/viagens/33273706>.

²⁶ Ver: <https://portaldatransparencia.gov.br/viagens/43523782>.

for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2024). As habilidades socioemocionais, segundo o modelo da Casel, se distribuem em cinco macrocompetências, cada uma se desdobrando em outras três, o que resulta em uma matriz de quinze competências a serem desenvolvidas. Tendo em vista que o conteúdo desse referencial não é objeto de análise deste artigo, não avançaremos no seu detalhamento, apenas mencionaremos a convergência da orientação teórica dos trabalhos. As análises aqui apresentadas indicam que as orientações da Unesco e, ainda mais fortemente, da OCDE acerca da ASE estão sendo incorporadas às políticas curriculares nacionais. Novas pesquisas poderão detalhar com mais profundidade a ação do IAS nesse processo.

Considerações finais

Neste artigo, nos atentamos para a ênfase dada às emoções na atualidade e procuramos compreender como a intensificação da produção discursiva sobre as habilidades socioemocionais produzem modos de condução das condutas imersos na racionalidade neoliberal. Conforme nossas análises, a ASE vem sendo justificada pela OCDE e pela Unesco como parte importante de uma educação que prepare para um futuro incerto, de modo que cada um possa cuidar de si, ampliando suas chances de trabalho e renda e oferecendo condições psíquicas para enfrentar as adversidades. As habilidades socioemocionais são tomadas como elementos que melhoram as condições de competitividade do indivíduo, reforçando uma percepção meritocrática. Essa individualização de responsabilidades e ênfase na meritocracia é característica da governamentalidade neoliberal, que visa a produção de sujeitos capazes de empresariarem suas próprias vidas. Ou, no caso, conforme Díaz, Oyanedel, Medina e Campos (2024), a formação de um “emo-empendedor”.

Diversos autores já mostraram como organizações internacionais vêm influenciando as políticas curriculares brasileiras, entre eles Souza (2024), Villani e Oliveira (2018), Mota Júnior e Maués (2014) e Caetano (2020). De acordo com as análises apresentadas, é possível afirmar que as orientações de órgãos internacionais como a OCDE e UNESCO também exercem forte influência nas políticas curriculares quando se trata de ASE.

A partir da investigação e da discussão realizada, entendemos que este é um tema que merece a atenção dos pesquisadores, uma vez que vem ganhando relevância. Acreditamos que a importância conferida ao desenvolvimento socioemocional tenha relação com as condições de vida que são produzidas justamente por uma racionalidade neoliberal que resulta na individualização dos interesses, no aprofundamento da concorrência e na corrosão da confiança e da segurança climática, alimentar e sanitária.

Além disso, a precarização do trabalho vem sendo cada vez mais intensificada e, com isso, um deslocamento vem acontecendo em torno do capital humano e das características que os sujeitos precisam para sobreviver. Para os trabalhadores ligados às tarefas precarizadas – e que são um número que aumenta a cada dia –, o que era visto como importante capital humano passa a ser menos necessário do que as competências socioemocionais. Engajamento, entusiasmo, abertura ao novo e, principalmente, resiliência é o que fará diferença no cotidiano para ser bem avaliado e conseguir ser, se não mais um trabalhador disciplinado, pelo menos um morto de fome endividado (Saraiva, 2022).

Frente a isso, nos cabe questionar e problematizar, junto com Foucault (2000), o que estamos fazendo de nós mesmos, quem estamos nos tornando, sem a pretensão de obter uma resposta acabada, mas de reunir cada vez mais ferramentas para problematizar as verdades que nos são dadas.

Referências

BANCO MUNDIAL. *Social and emotional skills: what education leaders need to know*. Bishke/Quirguistão: Banco Mundial, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/4ue8d7nu>. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: 8 jan. 2026a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Assessoria Internacional – UNESCO*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco. Acesso em: 8 jan. 2026b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB 3/2018* - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 21 dez. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2018>. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil na escola*. mar 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola>. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Eixos do Programa Brasil na Escola*. Ago. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/eixos-do-programa/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

CABAÑAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. *Happygracia: Fabricando cidadãos felizes*. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Textura*, v. 22, n. 50, p.36-53, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397>. Acesso em: 8 jan. 2025b.

CASEL. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Fundamentals of SEL*. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 12 dez. 2024.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) -. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. p. 154.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 2, p. 382-401, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/2b-zps5bb>. Acesso em: 24 nov. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DARR, Brandon. *Social and emoticonal learning must be a priority for transformed early education*. UNESCO, ago. 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/social-and-emotional-learning-must-be-priority-transformed-early-education>. Acesso em: 12 dez. 2024.

DÍAZ, Diego; OYANEDEL, Teresa; MEDINA, Margarida; CAMPOS, Vicente. Emo-entrepreneurs: critical analysis of a legislative project on emotional education in Chile. *EPAA*, v. 32, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8667>. Acesso em: 8 jan. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*: – Ditos e escritos II. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 p. 335-351.

ILLOUZ, Eva. *Intimidades congeladas*: las emociones em el capitalismo. Tard. Patricia Morondo. Buenos Aires: Katz, 2007.

HAN, Byun-Chul. *Psicopolítica*. Trad. Mauricio Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Relatório anual 2023*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2024. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/mobilizacao-social-advocacy/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Mobilização social e advocacy*. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/mobilizacao-social-advocacy/>. Acesso em: 8 jan. 2025.

KLEIN, Naomi. *A doutrina do choque*. Trad. Vania Cury. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.

LE BRETON, David. *Antropologia das emoções*. Trad. Luís Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. *Autoajuda e Educação: Uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas*. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012. p. 491.

MEDEIROS, Marcelo. *Os ricos e os pobres: o Brasil e a desigualdade*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2023.

MOTA JR., William; MAUÉS, Olgaíses. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2026.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. About us. *OECD*. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/about.html>. Acesso em: 8 jan. 2026.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Building the future of education*. Paris: OCDE, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/4eehy7vz>. Acesso em: 8 jan. 2026.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Beyond academic learning: first results from the survey of social and emotional skills*. Paris: OCDE, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/beyond-academic-learning_92a11084-en.html. Acesso em: 8 jan. 2026.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Skills for social progress: the power of social and emotional skills*. Paris: OCDE, 2015. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/skills-for-social-progress_9789264226159-en.html. Acesso em: 8 jan. 2026.

OLIVEIRA, Erinaldo. *Aprendizagem ao longo da vida nas tramas da governamentalidade neoliberal*. 2024. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, 2022. 266 p. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUT023.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2024.

SARAIVA, Karla. Diários de uma pesquisa off-road: análise de textos como problematização de regimes de verdade. In: FERREIRA, Taís; SAMPAIO, Shaula (org.). *Escritos metodológicos: possibilidades na pesquisa contemporânea em Educação*. Maceió: Edufal, 2009. p. 13-34.

SARAIVA, Karla. Educação, trabalho e subjetividades: do trabalhador disciplinado ao morto de fome endividado. In: TRAVERSINI, Clarice Salete; FABRIS, Elí Terezinha Henn; RESENDE, Haroldo de; GALLO, Silvio (org.). *Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. Disponível em: <https://tinyurl.com/ykdn35dn>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SOUZA, Juliana. Unesco, Banco Mundial e OCDE: perspectivas globais sobre o direito à educação e implicações para a profissão docente. *Educar em Revista*, n. 40, e94756, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4RBm3DrL6pnHZthvLC-ZbRWp/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SCHULTZ, Theodore. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Trad. Marco Aurélio Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SORONDO, Juana. La Educación Emocional en el Marco de las Políticas Neoliberales. *EPAA*, v. 31, n. 101, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9vh734j>. Acesso em: 8 jan. 2026.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 8 jan. 2026.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. Setor de Educación. Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa. Acesso em: 8 jan. 2026

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Social and emotional learning*. New Delhi: Lustra Printing Press, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369079>. Acesso em: 8 jan. 2026.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, p. 1343–1362, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/7BLgKmGCDYcQtqQsgJwMnHD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que Governamentalidade e Educação?. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 2, p. 13-19, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9725/5532>. Acesso em: 12 dez. 2024.